مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السابع عشر - الجزء الأول

شعبان 1445 هـ - مارس 2024 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

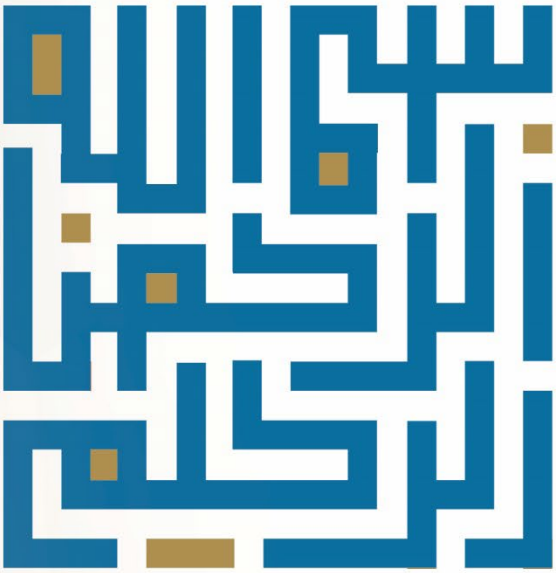
البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

عميد كلية التعليم الإلكتروني
وأستاذ المناهج وتصميم التعليم بجامعة حمدان الذكية بدبي

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود د. عبير بنت أحمد مناظر	11
2	دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية د. عمير بن يتيم العنزي	45
3	Psychological Ill-being Caused by Climate Change Among Persons with Disabilities (PWD) in the Kingdom of Saudi Arabia د. فاطمة بنت يحيى القديمي	91
4	مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران د. أحمد بن سعيد بن عبد الله عسيري	115
5	أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي في اكتساب مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية د. روضة بنت أحمد عمر محمد	159
6	متطلبات تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض د. الجوهرة بنت عثمان بن علي الركبان	197
7	Pathological fear of losing a mobile phone (nomophobia) and its relationship to academic and social integration among King Khalid's university students د. عبير بنت صالح الشهري	243
8	واقع تعزيز التنوّع الثقافيّ لدى الطلبة في الجامعات السعودية (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة جدة انموذجًا) د. منى بنت محمد الصانع / د. نورة بنت ناصر العويّد	263
9	واقع تحقق الاندماج الاجتماعي ومقترحات تعزيزه لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. صالح بن ضيف الله العمري	327
10	تاريخ الحفظي المسمى (تاريخ المُلك العسيري) د. علي بن عوض بن محمد آل قطب	369

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

The impact of a contemplative practices training program on improving teaching performance of female faculty members in the first year of the Joint First Year Department at King Saud University

إعداد

د. عبير بنت أحمد مناظر

أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المساعد

بجامعة الملك سعود

Dr. Abeer Ahmed Manazir

Assistant Professor of Curriculum and General Teaching Methods

At King Saud University

DOI:10.36046/2162-000-017-001

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/١١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/٢٥ م

المستخلص

هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي. وتحاول هذه الدراسة التعرف على فاعلية استخدام برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي على كلٍّ من مهارات التدريس الأربع: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، تقويم العملية التدريسية، ومهارة التعامل مع الطالبات من وجهة نظرهن، والكشف عن فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقييم الذاتي القبلي والبعدي في مهارة: تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم العملية التدريسية، والتعامل مع الطالبات، تُعزى لبرنامج تدريبي في الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، بتطبيق استمارة التقويم القبلي والبعدي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أستاذات قسم العلوم الأساسية في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود بالرياض، وكانت عينة الدراسة ٢٨ أستاذة، شاركن جميعهن في الدراسة البحثية.

كما قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي قصير المدى بعنوان الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي، بهدف رفع المستوى المعرفي لعينة الدراسة حول الممارسات التأملية في التدريس كأسلوبٍ للتطوير المهني، وكيفية استخدام هذا الأسلوب للمراقبة الذاتية للمهارات الأربع للأداء التدريسي والكشف عن نقاط القوة والضعف فيه، والعمل على التحسين الذاتي لمهارات الأداء التدريسي في ضوء هذه المعطيات، ثم تطبيق استمارة تقييم ذاتي لمهارات الأداء التدريسي في أربع مهارات: مهارة تخطيط التدريس، ومهارة تنفيذ التدريس، ومهارة التقويم، ومهارة التعامل مع الطالبات. وبعد تطبيق البرنامج والاستمارة قبليًّا وبعديًّا، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأستاذات في التقويم الذاتي القبلي والبعدي لجميع مهارات الأداء التدريسي الأربع: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، التقويم، والتعامل مع الطالبات، تُعزى للبرنامج التدريبي لصالح التقويم البعدي، وبناءً عليه أوصت الدراسة باستخدام الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية برنامج تدريبي– الممارسة التأملية– الأداء التدريسي.

Abstract

The aim of this study was to identify the effectiveness of a training program in reflective practice on improving teaching performance. This study attempts to identify the effectiveness of using a training program in reflective practice on improving teaching performance on each of the four teaching skills: teaching planning, teaching implementation, evaluating the teaching process, and the skill of dealing with students from their point of view. Pre and post self-assessment in the skill: teaching planning, teaching implementation, evaluating the teaching process, and dealing with students, attributed to a training program in reflective practice to improve teaching performance.

To achieve the objectives of this study, the researcher used the experimental approach based on the semi-experimental design for one group, by applying the tribal and post-evaluation form. research.

The researcher also designed a short-term training program entitled Reflective Practice to Improve Teaching Performance, with the aim of raising the knowledge level of the study sample about reflective practices in teaching as a method for professional development, and how to use this method for self-monitoring of the four skills of teaching performance, revealing its strengths and weaknesses, and working on improvement. Self-assessment of teaching performance skills in the light of these data, then applying a self-assessment form for teaching performance skills in four skills: teaching planning skill, teaching implementation skill, evaluation skill, and the skill of dealing with students. After applying the program and the questionnaire before and after, the results indicated that there were statistically significant differences in the averages of female teachers in the pre and post self-evaluation of all four teaching performance skills: teaching planning, teaching implementation, evaluation, and dealing with students, due to the training program in favor of post-evaluation, and accordingly The study recommended the use of reflective practice to improve teaching performance

Keywords: effectiveness of a training program, contemplative practice, teaching performance

المقدمة

يُعدُّ التطوير المهني في مجال التدريس نوعًا من التعلُّم المستمر اللازم للمعلم للبقاء في دائرة الواقعية؛ نظرًا لتسارع المتغيرات الحياتية المرتبطة بالمجال التعليمي بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وهو ما يجعل المجال التربوي مجالًا متجددًا باستمرار يحتم على المعلمين متابعة مستجداته، وتطوير خبراتهم ومهاراتهم وفقًا لها، والذي يجعل التعليم على اتصالٍ بالحياة كأحد الغايات الكبرى للتعليم عالميًّا، ولا شك أنَّ تحسُّن مستوى التعليم يُعول كثيرًا على الأداء التدريسي للمعلم، الذي يتطور بالتدريب المهني.

والممارسة التأملية Reflective Practice واحدة من أساليب التأمل والمراجعة الذاتية، وأداة للتغيير والتطوير المهني الذي يعتمد على الدافعية الذاتية والتعلُّم (أفلوسAvalos، ٢٠١١). والممارسة التأملية بوجهٍ عام، هي مصطلحٌ لطريقة قديمة لتحسين الذات، فيمكن أن تكون بديلًا أو مرادفًا لمفاهيم عدة، منها: التقييم الذاتي، أو المراجعة والنقد الذاتي؛ حيث إنَّها طريقة لتقييم الأفكار والسلوك بهدف التعلُّم المستمر والتنمية الذاتية، وتُعدُّ نشاطًا طبيعيًّا وغريزيًّا لدى البعض، وترتبط كثيرًا بالتطوير المهني المستمر Continuous Professional Development (CPD)، كما تُستخدم على نطاقٍ واسع لتحقيق النمو الذاتي؛ إذ تُمثل الممارسة التأملية منهجًا قيمًا لتوجيه التفكير حول الأفكار والشعور في مواقف أو أوقات معينة بهدف النمو والتحسين، فتشمل هذه العملية تقييم الوضع الحالي ومراجعته بهدف تحسين المستقبل.

وقد أشار Boltonبولتن (Bolton، ٢٠١٠) إلى دورة تعليمية بسيطة مستوحاة من العلاج الكلي، المؤلف من ثلاثة أسئلة تُطرح على الممارس: ماذا، وإن يكن، والآن ماذا؟ فبهذا التحليل، يُقدَّم وصف للموقف بهدف الفحص وبناء المعرفة التي جرى تعلُّمها أثناء التجربة، وقد كُيِّف هذا النموذج لاحقًا من قبل ممارسين خارج مجال التعليم، مثل مجال التمريض والمهن المساعدة، وفي الآونة الأخيرة زاد الاهتمام بالممارسة التأملية، رغم أنَّها ليست بالأداة الجديدة وفقًا لدراسة (فرال Farrel،٢٠١٣) إذ نشأت في وقتٍ مبكر من عام ١٩٣٣؛ حيث شجَّع جون ديوي John Dewey المعلمين على اتخاذ قرارات مستنيرة استنادًا إلى تأملات منهجية واعية، بدلاً من التفكير في الأفكار المتعلقة بالتدريس، وتوصل إلى أنَّه عندما قام المعلمون بجمع هذه التأملات المنهجية

مع خبراتهم التعليمية الفعلية، تمكنوا من أن يصبحوا أكثر وعيًا بأدائهم التدريسي ومن ثمَّ تطورهم المهني، وقد دُعمت هذه الفكرة أيضًا من قبل جيامو وآخرون Giaimo-Ballard, and Hyatt، (٢٠١٢)؛ حيث توصل إلى أنَّه عندما مارس المعلمون التفكير، دفعهم ذلك إلى فحص ممارستهم الخاصة، ولم ينتج عن ذلك تحسُّن في تعليمهم فحسب، بل في تعلُّم طلابهم أيضًا.

وقد أوضحت العديد من الدراسات السابقة ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التأمل، وذلك من خلال البرامج التدريبية ودورها في الممارسة التأملية وتحسين الأداء التدريسي، وذلك مثل دراسة ايريندز و كليتشر (٢٠١٥)، ودراسة الفارسية (٢٠١٥)، ودراسة السيابية (٢٠١٨)، ودراسة القرشي (٢٠٢٣)، حيث أوضحت هذه الدراسات أنه لِمَا للممارسة التأملية من أهمية في دراسة التجارب الشخصية والهادفة لتحسين الأداء العملي، فهي من سبل التعلُّم المستمر التي تتضمن التفكير والدراسة المتعمقة للمواقف العملية، مما يزيد الثقة المهنية ويرفع مستوى التأهيل، كما أنها تُسهم في تضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق، ويهتم بها المعلمون لاكتساب معرفة جديدة والبحث في العلاقة بين تدريسهم وتعلُّم طلابهم، وهما عنصران أساسيان للعملية التعليمية، ولذلك تأتي هذه الدراسة لتوضح فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي.

مشكلة الدراسة:

في إطار التطوير المهني والتدريب على مهارات التدريس الذي تقوم به الباحثة كجزءٍ من مهام عملها في الجامعة، لاحظت وجود بعض الصعوبات لدى أستاذات قسم العلوم الأساسية في عمادة السنة المشتركة بجامعة الملك سعود في عملية تدريس مقررات الرياضيات، وبعد عدة مقابلات استطلاعية مع بعضهن لُوحظ وجود فجوة في الممارسة الواعية للتدريس، وأنَّها تجري في أغلب الأحيان بطريقة آلية في اتجاهٍ واحد، أي دون مراقبة واعية لِمَا يحدث في القاعة الدراسية، وإغفال المراجعة الذاتية والتأمل في الإجراءات المتخذة لتحقيق أهداف التعلُّم لدى الطالبات، وأحيانًا صعوبة في الكشف عن مَواطن الضعف التي تتسبب في عدم فهم الطالبات لموضوعات المقرر، بالإضافة إلى أنَّ الأستاذات لم يقمن سابقًا بممارسة التأمل والتقييم الذاتي المستمر لأدائهن التدريسي.

وفي هذا الصدد، يشير جونسون Jonassen (١٩٩٩) إلى أنَّ عملية التفكير والتحليل والتفسير التي يقوم بها المعلمون لتحسين التدريس ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمخرجات التعلُّم المتوقع؛ حيث إنَّ الهدف النهائي هو تعلُّم الطلاب، وما يقوم به المعلمون داخل الصف لتحقيق هذا التعلُّم. ويُعدُّ التأمل في الأداء التدريسي وكل ارتباطاته الظرفية وسيلة تتيح للمعلم تحليل الموقف التعليمي وفهمه بصورة ناقدة؛ بحيث يتوصل لقرارات تساعد على تحسينه وتحقيق أهدافه (كابيلاتي وساجون Cappelletti& Sajon، ٢٠٢٢) إضافة لذلك ما ذكره فيرتادو وأندرسون Furtado, and Anderson، ٢٠١٢) عن الإبداع المرتبط بالممارسة التأملية؛ حيث وُجِد أنَّ المعلمين الذين يتخذون هذا الأسلوب لتحسين الأداء التدريسي يكونون أكثر حماسًا لصقل معارفهم ومهاراتهم، من أجل مساعدة طلابهم على زيادة إنجازاتهم الدراسية.

وفي جامعة الملك سعود يمرُّ الطلاب قبل الدخول للحياة الجامعية بتهيئة دراسية ضمن برنامج عمادة السنة الأولى المشتركة، التي تهدف في خطتها الإستراتيجية إلى تمكين طلبة الجامعة من اكتساب المهارات الفكرية والمهنية أثناء حياتهم الأكاديمية، بالارتقاء بالمقررات الدراسية وأساليب التدريس، وإعداد البحوث العلمية التي تخدم العملية التعليمية (خطة عمل جامعة الملك سعود لعمادة السنة الأولى، ٢٠١٧). وتُعدُّ السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود سنة مفصلية للطلاب؛ إذ إنَّ التحصيل الدراسي للطالب ومستواه الأكاديمي فيها يُبنى عليه تحديد التخصص والالتحاق بأية كلية في الجامعة. وبحسب أولاني Olani، (٢٠٠٩) فإنَّ الأداء الأكاديمي للطالب في مرحلة ما قبل الكلية هو مؤشرٌ قوي للمعدل التراكمي على المستوى الجامعي؛ لذا فوجود عضو هيئة تدريس متمكن ومفكر ويمتلك أدواته في ممارسة عمله داخل وخارج المحاضرة، هي حاجة ضرورية لتقديم تعليم نوعي للطلاب الذين يتنافسون على مقاعد الدراسة في الكليات المختلفة للجامعة.

ولتحقيق أهداف التدريس الجامعي في هذه الفترة فإنَّ الممارسة التأملية لها دورٌ مهمٌ في رفع المعايير التعليمية وإمكانات التعلُّم لجميع الطلاب وفقًا لدراسة ذاوزديق Zwozdiak (٢٠١٢)، كما يشير كورثجان ورسيل Korthagen and Russell (٢٠٠٦) إلى أنَّه من الضروري توجيه المعلمين إلى التأمل في فهمهم وإدراكهم للتعليم والتعلُّم، كما يحتاجون الدعم في تطبيق الممارسة التأملية والنظر في معتقداتهم التدريسية ومراجعتها.

ونظرًا لأهمية الممارسات التأملية كاتجاهٍ في تطوير الأداء التدريسي وطريقة تجويدٍ للعملية التعليمية، جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي للأستاذات في قسم العلوم الأساسية، بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في كلٍّ من: مهارة تخطيط التدريس، ومهارة تنفيذ التدريس، ومهارة التقويم، ومهارة التعامل مع الطالبات، واستناداً إلى هذه المنطلقات وفي ضوء ندرة الدراسات السابقة على المستوى العربي بشكل عام والمجتمع السعودي بشكل خاص التي ربطت بين الأداء التدريسي والبرامج التدريبية في التدريس التأملي، أتت هذه الدراسة لتتبلور مشكلتها في التساؤل الرئيسي التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

تساؤلات الدراسة:

يتمثل التساؤل الرئيسي للدراسة في التعرف على: ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين مهارة تخطيط التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

٢. ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين تنفيذ التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

٣. ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين التقويم لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

٤. ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين التعامل مع لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. توضيح فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين مهارة تخطيط التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

٢. التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين تنفيذ التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

٣. دراسة فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين تنفيذ التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

٤. توضيح فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين التعامل مع لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

أهمية الدراسة:

– الأهمية النظرية:

١) تبرز أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على الممارسة التأملية للوصول إلى رؤية أكثر دقة وعمق حول ما يحدث قبل وأثناء التدريس، وغالبًا فإنَّ كثيرًا من المعلمين يدرسون الموضوعات نفسها على مدى سنوات، وفي أحيان كثيرة في حصصٍ متتالية، وبإعمال النظر في جزئيات الدرس وملاحظة ما يتم فيه على نحو جيد وما يتطلب تحسيناً.

٢) تسعى هذه الدراسة إلى تقديم برنامج يعتمد على أسلوب الممارسة التأملية، يُسهم في عملية التطوير المهني للأستاذات في مرحلة ما قبل الكلية بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، وذلك من خلال أداة بسيطة تتمثل في استمارة التقييم الذاتي، والتي تؤطر الأداء التدريسي ضمن أربع مهارات واضحة وبطريقةٍ شاملة لأغلب الإجراءات التدريسية ذات الأثر في تقدُّم الطالبات العلمي، ومن ثمَّ تقديم برنامج تدريبي للأستاذات في السنة المشتركة أو ما يوازيها للتدريب على الممارسة التأملية كأداة لتحسين الأداء التدريسي ومن ثمَّ التطوير المهني.

٣) تقديم استمارة تقييم ذاتي تُطبق قبل وبعد البرنامج، بهدف تمكين الأستاذة ذاتها من عمل المراجعة الذاتية وفقًا لبنودٍ محددة وواضحة وبسيطة، مما يساعدها على معرفة نقاط القوة والضعف والعمل على التحسين.

٤) تقديم إضافة إلى المكتبة العربية بوجه عام، والمكتبة السعودية بوجه خاص تتعلق بموضوع فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي، حيث توفر هذه الدراسة قدراً من المعلومات عن هذا الموضوع، وذلك لندرة الدراسات الميدانية التي أجريت عنه.

– الأهمية العملية:

١) تنبع الأهمية العملية للدراسة من أهمية التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي، مما يتطلب الاهتمام بالعاملين في هذه المجال برفع مهاراتهم وصقل خبراتهم وتزويدهم بالوسائل والتقنيات المختلفة التي تساعدهم في تطبيق الممارسة التأملية ودورها في تحسين الأداء التدريسي.

٢) تسهم الدراسة الحالية في إثراء الجانب المعرفي من خلال البحث والتقصي عند إجراء الدراسة فيما يختص بموضوع الدراسة.

٣) قد تخدم نتائج هذه الدراسة الباحثين في هذا المجال لمعرفة أهمية البرامج التدريبية في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي.

٤) يمكن أن تكون هذه الدراسة نواة لدراسات أخرى تقيس أهمية البرامج التدريبية في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي ودراسة متغيرات أخرى غير المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي:

يعرف البرنامج التدريبي على أنه: "مجموعة من الدراسات الشاملة النظرية والتطبيقية التي تقدم للمتدربين بهدف رفع كفاءتهم الأدائية في مجال مهنتهم إلى أقصى حد ممكن وتقديم أفضل النتائج لبلوغ الأهداف المنشودة"(السيابية، ٢٠١٨، ص١١٤).

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: مخطط مصمم من قبل الباحثة يتكون من أدوات التدريس التأملي، ويتمّ بناؤه في ضوء الأدب التربوي بهدف تنمية الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

الممارسات التأملية:

تعرف الممارسات التأملية على أنها: "العملية العقلية التي تتم قبل أو أثناء أو بعد التدريس، ويقوم من خلالها المعلم بمراجعة وفحص ممارساته التدريسية لتحديد أوجه القصور بها، والعمل على تحسينها لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى ممارسات تدريسية بدرجة مُرضية"(القرشي، ٢٠٢٣، ص٨).

وتعرف الممارسة التأملية –إجرائيًّا– في هذه الدراسة بأنَّها أسلوب مراجعة ذاتية لمهارات الأداء التدريسي تقوم بها أستاذات قسم العلوم الأساسية، وفقًا لاستمارة تقييم ذاتية وتتضمن: مهارة تخطيط التدريس، ومهارة تنفيذ التدريس، ومهارة تقويم العملية التدريسية، ومهارة التعامل مع الطالبات، بهدف إحداث تغييرٍ إيجابي في مستوى الأداء التدريسي لديهن.

الأداء التدريسي:

يعرف الأداء التدريسي على أنه: "ما يصدر عن المعلم من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما"(السيابية، ٢٠١٨، ص١١٤).

ويعرف الأداء التدريسي إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: "الإجراءات التي تقوم بها الأستاذة أثناء الموقف التعليمي لكلٍّ من: مهارة تخطيط التدريس، ومهارة تنفيذ التدريس، ومهارة تقويم العملية التدريسية، ومهارة التعامل مع الطالبات، والتي يستدل على مستواه باستخدام استمارة تقييم ذاتي تطبق قبل البرنامج وبعده".

محددات الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في الممارسات التأملية على الأداء التدريسي للأستاذات في المهارات الأربع: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، تقويم العملية التدريسية، التعامل مع الطالبات.

٢. **الحدود المكانية:** قسم العلوم الأساسية في عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

٣. **الحدود الزمانية:** طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤ الموافق للعام الميلادي ٢٠٢٢.

٤. **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق موضوع الدراسة على الأستاذات (المدربات) في قسم العلوم الأساسية بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الممارسة التأملية:

في عام ١٩٨٧ قدم دونالد شون مفهوم الممارسة التأملية باعتبارها عملية تغذية لتهذيب حرفة الفرد في مجال محدد، واعتبرها الطريقة الأولى للمبتدئين في مجال ما لتحديد أوجه التناغم والانسجام بين ما يقومون به من ممارسات ناجحة. وقد أخذ هذا المفهوم بالتنامي بشكل واسع، حيث تم دمجه ضمن برامج إعداد المعلمين، انطلاقا من أن التدريس التأملي يربط بين فلسفة جون ديوي في الأخلاق، وبين المظاهر المحيطة بالعملية التدريسية، لذا فإنه يساعد المعلمين والتربويين في تهذيب ممارساتهم التدريسية وتجويدها سشون Schon (٢٠١٧، ص١٠٢).

كما أن عملية التأمل هي نوعٌ من التفكير المتأني الذي ينتج سلسلة من الأفكار المترابطة بعلاقات منطقية، فتدعم بعضها بعضًا لتكون بنية فكرية متينة كما يشير لذلك ديوي، والذي أسس في كتاباته دور الممارسات التأملية في التطوير المهني. والتفكير التأملي جهدٌ ذهني مقصود وشخصي لبناء اعتقاد على أساسٍ ثابت من الأسباب، وقد ربط التعلُّم بالتأمل في الخبرة وليس المرور بها فقط! وعرَّف الفكر التأملي بأنَّه دراسة نشطة ومستمرة ودقيقة لأي معتقدٍ أو شكل للمعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه والاستنتاجات الأخرى التي تميل إليها (باشيكو Pacheco، ٢٠٠٥) فهي عملية فاحصة للعلاقات بين كلٍّ من الأهداف وأساليب تحقيقها والسياق الظرفي الذي تجري فيه.

وقد أشار باندور ا Bandura (٢٠٠٥) في مفهومه عن التأمل الذاتي بأنَّه القدرة التي تُمكِّن الفرد من تحليل خبراته والتأمل حول عمليات تفكيره، مما يزيد وعيه بنفسه وتقويم تفكيره وأفعاله،

فيراقب أفكاره ويتنبأ بالأحداث بناء عليها. ويدعم ذلك لوغران Loughran (٢٠٠٥) الذي يرى أنَّ هناك علاقة قوية بين التأمل والتعلُّم.

الممارسة التأملية والتطوير المهني:

بالنظر إلى دراسات الباحثين نجد أن هناك العديد من الدراسات التي أثبتت دور الممارسة التأملية وأثرها على التطوير المهني للمعلمين، مثل دراسة العياصرة والفارسي (٢٠١٨) التي أجريت للتحقق من أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الإسلامية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر إيجابي واضح للممارسة التأملية على المعلمات من جوانب متعددة، وفي العموم كشفت الدراسة أثر الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلمات التدريسي (العياصرة والفارسي،٢٠١٨). وتشير دراسة عبد العال وسليمان (٢٠١٦) إلى وجود علاقة طردية بين التأمل والنمو المهني للمعلم، فكلما زاد تأمل المعلم ازداد نموه المهني. وتبرز أهمية التطوير المهني للمعلم بدرجة كبيرة في الآونة الأخيرة؛ نظرًا لتسارع التطورات التربوية والأحداث المعاصرة المؤثرة على التعليم حول العالم، ويعدُّ التدريب واحدًا من الاتجاهات المباشرة لمساعدة المعلمين في التقدُّم المهني، ومن ثمَّ الإصلاح التعليمي، ولكن تأثير التدريب بوجهٍ عام ربما يعمل على بعض التطبيقات المؤقتة دون التركيز على عمق الفعل وأثره ودوره. والممارسة التأملية في التدريس تستلزم قناعة المعلم الذاتية بضرورة الممارسة الواعية لِمَا يتم في الموقف التدريسي ورغبته في المراجعة الفاحصة والهادفة للتحسين، ومن ثمَّ التغيير المبرر للسلوكيات لأخرى أفضل، وفقًا لكلٍّ من العياصرة والفارسي، ٢٠١٨).

وبحسب رأي سشون Schon (٢٠١٧، ص١٠٢) في التطوير المهني للمعلم فإنَّ الممارسة التأملية ذات دورٍ كبيرٍ في تحقق ذلك، حسب تعريفه بأنَّها "... القدرة على التفكير في العمل من أجل الانخراط في عملية التعلُّم المستمر..."، فهي حوارٌ فكري داخلي بين المعلم ونفسه للتبصُّر في أدائه التدريسي وطرح التساؤلات حوله، ومن ثمَّ فهي من أفضل الطرق لتطبيق النظريات. وقد قسَّم التفكير التأملي إلى مراحل هي:

١. التأمل أثناء العمل Reflection- in- action: ويتم أثناء أداء المهمة التي يقوم بها الفرد وممارسة مهارات التفكير التأملي، بهدف مقصود كحلٍّ لمشكلة أو تحسين للأداء.

٢. التأمل حول العملReflection-on- action: ويتم بعد انتهاء المهمة؛ حيث يتجه التفكير لإعادة صياغة الموقف والكشف عن المسببات والبدائل الأفضل.

٣. التأمل لأجل العمل Reflection- for-action: وهي مرحلة ضرورية للمرحلتين السابقتين، وهنا يتجه التفكير للتخطيط لِمَا يمكن عمله؛ للتغلب على المشكلات المتوقعة وتطبيق حلول استباقية لتجنبها (بروكفيلد Brookfield، ١٩٩٥).

وفي هذا الإطار، فإنَّ الممارسة التأملية تساعد على رؤية مواقف الأداء المهني كمواقف تعلُّم مستمر (جارفيس، Jarvis، ١٩٩٢)، تمتد من التهيئة للموقف التدريسي وحتى الانتهاء منه، فتصبح منطلقًا للتحسين في العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة.

الممارسة التأملية في الأداء التدريسي:

تُعدُّ عملية التدريس عملية معقدة ومتشعبة، فالتدريس يتضمن العديد من المهارات والأدوار التي يضطلع بها المعلم داخل الصف الدراسي وخارجه أيضًا؛ لأجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية(الفارسية، ٢٠١٥) وجاءت الإشارة إلى التدريس الجامعي الفعَّال في دليل الأستاذ الجامعي (عمادة تطوير المهارات، ٢٠٠٩) الذي يؤكد أنَّ العملية التدريسية يلزمها التخطيط والإبداع والعمل المنظم، بالإضافة للدور المهم للأستاذ الجامعي ورغبته الصادقة في تطوير ذاته ومهاراته بصورة مستمرة في العمليات الرئيسة الثلاث للتدريس، وهي: تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس.

ويمكن تأطير الأداء التدريسي ضمن أربع مهارات كالآتي:

١- مهارة تخطيط التدريس: ويشمل ذلك وضع الأهداف وتنظيم المحتوى الدراسي الذي سوف يتعلمه الطالب، وأساليب تدريسه وتفهم الطلاب وما يحملونه من خلفيات سابقة، وبناء سلسلة من النشاطات والتمارين التي تيسر تعلُّم الطالب.

٢- مهارة تنفيذ التدريس: وهي قلب العملية التعليمية؛ حيث ينشغل الطلاب بالاتصال بالمحتوى والتفاعل معه وتلقيه تحت توجيهٍ وإرشاد المعلم.

٣- مهارة تقويم العملية التدريسية: وفيها يركز المعلم على أدوات التغذية الراجعة حول نجاح التدريس وتحقق أهدافه، والتأكد من نقاط القوة والضعف، واستخدام وسائل متعددة للحصول على التغذية الراجعة.

٤- مهارة التعامل مع الطالب: ويتضمن ذلك معرفة الطالب وفهم خصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية وفقًا للمرحلة التي يدرس بها، ومن ثمَّ استثمار هذه المعرفة بما يُعزِّز تحسين التعلُّم ورفع مستواه (القرشي، ٢٠٢٣).

وتبعًا لذلك، فإنَّ تفكير المعلم وتنظيم خبراته وتأملها يُمكِّنه من رسم منظوره في التعليم، والتطور الناتج من هذا التأمل يؤدِّي إلى تحسين العمليات التي تجري داخل الغرفة الصفية والمخرجات التعليمية. وأشار أسيخيا Asikhia (٢٠١٠) إلى أنَّ المعلم يحتاج إلى القيام بفحص طرق تدريسه بدلًا من النظر إلى أنَّ الطلاب غير قادرين على تنفيذ الأهداف السلوكية. ويُوصي ماكسيموفيك و أوسمانوفيك Maksimović, and Osmanović (٢٠١٩) بأهمية إعادة تقييم جودة التدريس باستمرار واستبعاد طرق التدريس التقليدية، وحثّ المعلمين على تطبيق الممارسة التأملية لتحسين تفكيرهم وزيادة تحسين مهاراتهم، وهذا ما أكَّدت عليه كذلك دراسة الزايد (الزايد، ٢٠١٨)التي هدفت إلى الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلُّم المهنية في تعلُّم المعلمات، وأسفرت النتائج عن وجود تأثيرٍ إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلُّم المهنية، وبيَّنت النتائج أنَّ زيادة الوعي المعرفي بالممارسة وبدور المعلمة واحتياجات الطالبات واستجاباتهن هو المدخل الرئيس للتأثير في تعلُّم المعلمات، بالإضافة لِمَا توصلت له دراسة العياصرة وآخرون (العياصرة،٢٠١٨) في نتائجها عن أثر الممارسة التأملية في تحسُّن أداء المعلمات التدريسي وتطوره، لذلك أصبح التركيز على دمج الممارسات التأملية في التدريس مطلبًا للارتقاء بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.

وفي إشارة للأثر الإيجابي لدمج الممارسات التأملية في التدريس، نتج عن دراسة عبيدات (عبيدات، ٢٠١٧) درجة مرتفعة في مستوى الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد، كما أبرزت بعض الدراسات دور الممارسة التأملية في تعزيز وعي المعلمين بممارساتهم ومعتقداتهم، كدراسة فرال وأفيس Farrell. and Ives (٢٠١٥) حيث وجدت أنَّ المعلم من خلال التعبير عن معتقداته والتأمل فيها يصبح أكثر وعيًا بمعنى هذه

المعتقدات وتأثيرها في ممارساته الصفية. وفي دراسة ديرفنت Dervent (٢٠١٥) وُجد أنَّ أساليب الممارسة التأملية ساعدت الطلاب والمعلمين في التعلُّم من خبراتهم، وتطبيق معرفتهم، وتكوين الوعي بنموهم المهني، كما كشفت دراسة أبو سليم (٢٠١٦) في نتائجها أنَّ برنامجًا تدريبيًّا في تأمل الأداء التدريسي ساعد المعلمات في تبني أساليب وأدوات تأملية أخرى، كأسلوب الحوار والتعليم المصغر والكتابة التأملية والملاحظة التي بدورها تُطوِّر من أداء المعلمات أثناء التعليم، وقد يُعزى هذا التأثير الإيجابي لتأمل المعلمين والتفكير الناقد العميق لممارساتهم التدريسية، مما ينعكس على تطويرها وتحسينها واكتساب الطلاب لمهارات الممارسات التأملية وزيادة التحصيل الدراسي للطلاب.

ويظهر التأمل بشكل أكثر وضوحًا، في تقويم المعلم لأدائه التدريسي بغرض الفهم والتحسين (موون Moon، ٢٠٠٤) حيث يعتقد الباحثون والمنظرون بقوة العلاقة بين التأمل والتعلُّم (لوغران Loughran، ٢٠٠٥)، وهذا ما أشار باندور ا Bandura (٢٠٠٥) في مفهومه عن التأمل الذاتي بأنَّه القدرة التي تمكن الفرد من تحليل خبراته والتأمل حول عمليات تفكيره، مما يزيد وعيه بنفسه، وتقويم تفكيره، وأفعاله، فيراقب أفكاره ويتنبأ بالأحداث بناء عليها.

ونستنتج مما سبق أنَّ الممارسات التأملية تساعد المعلم بما في ذلك عضو هيئة التدريس في التعرف على أدواره المتنوعة، ومن ثمَّ تمكنه من تحديد منظوره في التعليم من خلال تنظيم خبراته وتحليل ممارساته التعليمية ونقد أدائه التدريسي أو الأكاديمي، مما يؤدِّي إلى تعليم منظم يسير باتجاه التحسين والتطوير.

فمن المجدي اعتماد الممارسة التأملية كأسلوبٍ من أساليب النمو المهني؛ لأنَّها تتيح للمعلم فرصة التقويم والتعلم الذاتي، كما تسمح له بالتأمل بأدائه ونقده، ومن ثمَّ تحسينه وتجويده.

أساليب الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي:

يمكن تطبيق الممارسة التأملية من خلال عدة طرق وأساليب منها: صحائف التأمل (كاليجو Gallego، ٢٠١٨) وملاحظة الأقران واليوميات (لاكشمي Lakshmi، ٢٠١٤) والمناقشة الجماعية(ديرفنت Dervent، ٢٠١٥)، وتُعدُّ التقارير الذاتية Self- reports واحدة من الطرق المبسطة لتطبيق الممارسة التأملية، وهي قائمة تدقيق يشير المعلم فيها إلى مكونات الأداء

التدريسي التي أُستُخدِمت خلال الدرس أو خلال فترة زمنية محددة، والتي يمكن أن تتم بصورة فردية أو جماعية، وهي أسلوبٌ ترتفع دقته عندما يركز المعلم على مهارات محددة في الصف الواحد، ويسهم التقرير الذاتي في مساعدة المعلم على التقييم المستمر لأدائه التدريسي وبانتظام، ويسهل عليه الوصول إلى الفجوات ونقاط الضعف للتعامل معها لاحقًا (ريتشارد Richards، ١٩٩١)، وهو ما تم تبنيه في هذه الدراسة؛ حيث بُنيت استمارة تقييم ذاتي تشتمل على مهارات محددة وبنودٍ رئيسة شاملة، تُسهل على أستاذات قسم العلوم الأساسية استخدامها كأداة للممارسة التأملية الواعية في تدريسهن.

إجراءات الدراسة:

أ. منهج الدراسة: أُستُخدِم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع تطبيق قياس قبلي وبعدي؛ حيث يُستخدم المنهج شبه التجريبي عندما لا يتحقق التعيين العشوائي للمجموعة التجريبية والضابطة (العساف، ٢٠١٣)، وذلك لأهمية تطبيق البرنامج التدريبي (تطوير الأداء التدريسي بأسلوب الممارسة التأملية) على كامل مجتمع الدراسة، ومن ثمَّ إمكانية تطبيق المقياس عليهن جميعًا قبليًّا وبعديًّا.

ب. مجتمع الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الأستاذات (المدربات) في قسم العلوم الأساسية بعمادة السنة الأولى المشتركة؛ حيث يبلغ عددهن (٣٠) مدربة بحسب آخر إحصائيات قسم العلوم الأساسية بعمادة السنة الأولى المشتركة (٢٠١٩).

ج. عينة الدراسة: نظرًا لصغر مجتمع الدراسة فقد طُبقت الدراسة على جميع أفراد الدراسة، وبعد جمع مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي بلغ العدد النهائي المستكمل والتي أُدخل في عملية التحليل (٢٨)؛ ليمثلوا مفردات عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد وتطوير الأدوات الآتية:

- برنامج تدريبي بعنوان الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي موجَّه إلى أستاذات قسم العلوم الأساسية في عمادة السنة الأولى المشتركة.

- استمارة تقييم ذاتي كمقياسٍ يستند على التقييم الذاتي لبرنك Brink (٢٠١٧) يتناسب مع طبيعة الدراسة، ولمعرفة أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي، طُبِق هذا المقياس على عينة الدراسة قبل البرنامج وبعده.

وتتفق الدراسة الحالية في أدواتها مع دراسة Dervent (٢٠١٥) التي استخدمت برنامجًا تدريبيًّا في تشكيل وعي الممارسة لدى الأستاذ الجامعي، ودراسة الزغول (٢٠١٦) التي استخدمت مقياس الممارسات التأملية لدى المعلمين في التدريس، إضافة إلى مقياس الكفايات المهنية لدى المعلمين في التدريس، ودراسة أبو سليم (٢٠١٦) التي استخدمت ثلاث أدوات هي: برنامج تدريبي وقائمة مراجعة للأداء والكتابة التأملية، ودراسة عبيدات (٢٠١٧) التي استخدمت مقياس مستوى الممارسات التأملية ومقياس دافعية الإنجاز لجمع البيانات، ودراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٨) التي كانت إحدى أدواتها برنامجًا تدريبيًّا متكاملًا في الممارسة التأملية، ودراسة ماكسيموفيك و أوسمانوفيك Maksimović, and Osmanović (٢٠١٩) التي استخدمت مقياسًا للتأمل الذاتي لمعرفة اتجاهات المعلمين في التأمل أثناء ممارستهم التدريس.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في تقديمها إلى برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، حيث توضح الدراسة أن الطلاب بجامعة الملك يمرون سعود قبل الدخول للحياة الجامعية بتهيئة دراسية ضمن برنامج عمادة السنة الأولى المشتركة، التي تهدف في خطتها الإستراتيجية إلى تمكين طلبة الجامعة من اكتساب المهارات الفكرية والمهنية أثناء حياتهم الأكاديمية، بالارتقاء بالمقررات الدراسية وأساليب التدريس، وإعداد البحوث العلمية التي تخدم العملية التعليمية ولذلك تعد السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود سنة مفصلية للطلاب؛ إذ أن التحصيل الدراسي للطالب ومستواه الأكاديمي فيها يُبنى عليه تحديد التخصص والالتحاق بأية كلية في الجامعة.

١. البرنامج التدريبي:

بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة جرى إعداد وتطوير البرنامج التدريبي (الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي)، وتكوَّن من المحاور الآتية: أهداف وأهمية الممارسة

التأملية، خصائص عضو هيئة التدريس المتأمل، مراحل التأمل، عرض أدوات الممارسة التأملية، خطوات تطبيق الممارسة التأملية، عرض نماذج وتطبيقات.

وعُرِض البرنامج على أربعة من المحكمين المتخصصين في المجال للتأكد من مناسبة البرنامج لتحقيق أهداف الدراسة، وأُجريت التعديلات وفقًا لمرئياتهم.

٢. استمارة التقييم الذاتي لمهارات الأداء التدريسي:

للتحقق من صدق أداة الدراسة استخدمت الأساليب التالية:

أ. صدق المحكمين:

عُرضت الاستمارة على أربعة محكمين من المتخصصين في المجال لتحكيمها، والتأكد من الصدق الظاهري والتعديل وفقًا لمرئيات المحكمين.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

جرى قياس صدق الاتساق الداخلي لمقياس التقييم الذاتي بحساب معاملات ارتباط بيرسون؛ للتأكد من تماسك العبارات، من خلال بيانات استجابات مفردات عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول (١).

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور

م	معامل الارتباط			
	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع
1	0.582**	0.511**	0.769**	0.739**
2	0.708**	0.527**	0.762**	0.650**
3	0.657**	0.578**	0.772**	0.829**
4	0.719**	0.570**	0.595**	0.661**
5	0.702**	0.625**	0.667**	
6	0.731**	0.659**		
7	0.518**	0.623**		
8	0.689**	0.769**		

(**) دالة عند ٠,٠١.

يتبين من الجدول (١) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات المحور.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات استمارة التقييم الذاتي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (٢) قيمة معامل الثبات لكل جزءٍ من أجزاء الاستمارة وهي قيم مرتفعة، مما يدل على أنَّ هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول (٢): قيم معاملات الثبات لكلِّ محورٍ من محاور مقياس التقييم الذاتي

المحور	معامل الثبات
تخطيط التدريس	0.773
تنفيذ التدريس	0.810
تقويم العملية التدريسية	0.846
التعامل مع الطالبات	0.848
كامل المقياس	0.880

د. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف مفردات عينة الدراسة، وكذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجاباتهن، ومعامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات المقياس، ومعامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ولمعرفة الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis) واختبار ت (T).

ويبين جدول (٣) طريقة حساب المقياس الثلاثي:

جدول (٣): طريقة حساب المقياس الثلاثي

المتوسط	درجة الموافقة
2.34 – 3	كبيرة
1.67 – 2.33	متوسطة
1 – 1.66	قليلة

النتائج:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة: فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود ؟ كانت النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الفرعية كالآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين مهارة تخطيط التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود ؟

يبين الجدول رقم (٤) استجابات مفردات عينة الدراسة على مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي لمحور مهارة تخطيط التدريس.

جدول (٤): وجهة نظر مفردات عينة الدراسة في التقييم الذاتي القبلي والبعدي حول مهارة تخطيط التدريس

م	العبارة	القبلي				البعدي			
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أُحدِّد الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى للدرس.	1.25	0.441	قليلة	٦ م	2.67	0.475	كبيرة	5
2	أُحلِّل محتوى الدرس إلى جوانب التعلُّم المختلفة. (المهارات، والقيم، والمعارف) وفق استمارة مخططة مسبقًا.	1.89	0.737	متوسطة	1	2.35	0.731	كبيرة	7
3	أُحدِّد التوزيع الزمني المناسب لتحقيق الأهداف.	1.25	0.441	قليلة	٦ م	2.75	0.441	كبيرة	4
4	أختار الوسيلة المناسبة لموضوع الدرس.	1.39	0.628	قليلة	3	2.82	0.390	كبيرة	2

م	العبارة	القبلي				البعدي			
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
5	أُحدّد طرق التدريس المناسبة للمرحلة العمرية لطالباتي، وبما يتناسب مع موضوع الدرس.	1.28	0.534	قليلة	5	2.82	0.475	كبيرة	3
6	أُحدّد أساليب التقويم المناسبة مع مراعاة تنوع مستوى الطالبات.	1.32	0.611	قليلة	4	2.57	0.572	كبيرة	6
7	أُعيد النظر في ممارساتي التدريسية غير المناسبة.	1.14	0.448	قليلة	8	2.92	0.262	كبيرة	1
8	أُسجل خطةً يومية متكاملة العناصر للإجراءات التدريسية.	1.78	0.738	متوسطة	2	2.21	0.629	متوسطة	8
	المتوسط العام	1.41	0.363	قليلة		2.64	0.301	كبيرة	

يتبين من جدول (٤) أنَّ درجة الموافقة على عبارات محور التخطيط قليلة في التقييم الذاتي القبلي؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,٤١)، وفي المقابل موافقة مفردات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور بدرجةٍ كبيرة في التقييم الذاتي البعدي، مما يعني وجود أثرٍ لبرنامج الممارسة التأملية على مهارات الأستاذات في محور التخطيط؛ حيث بلغ المتوسط العام (٢,٦٤)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة " أعيد النظر في ممارساتي التدريسية غير المناسبة" بمتوسط (٢,٩٢) بعد أن كانت في المرتبة الأخيرة في التقييم الذاتي القبلي، وتُعدُّ استجابة منطقية؛ إذ إنَّ أهم أهداف الممارسة التأملية هي إعادة النظر في الممارسات التدريسية غير المناسبة ومحاولة معالجتها بالطرق الأمثل، وتتالت بعدها العبارات في محور التخطيط بدرجات موافقة كبيرة حتى المرتبة السابعة، وجاءت بالمرتبة الثامنة والأخيرة العبارة "أُسجل خطة يومية متكاملة العناصر للإجراءات التدريسية" بمتوسط (٢,٢١)، مما يعني أنَّ درجة الموافقة عليها متوسطة، وقد يُعزى ذلك لكون الأستاذات غير مُلزمات بتقديم تحضير أو خطة يومية للدروس، فقد يكون تخطيطهن للدرس بصورة ذهنية ودون تسجيل كتابي، ومع ذلك تظل هذه الممارسة في تحسُّن؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة لها

في التقييم الذاتي القبلي (١,٧٨). كما توصلت دراسة Maksimović, and Osmanović بأنَّ الممارسة التأملية تساعد المعلمين في إنشاء مهامهم اليومية، وهذا ما يتوافق مع دراسة الزايد (٢٠١٨)، التي أوضحت فاعلية الممارسة التأملية في مجتمعات التعلُّم المهنية في تعلُّم المعلمات، ودراسة عبيدات (٢٠١٧) التي أوضحت أهمية الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين تنفيذ التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

يبين الجدول رقم (٥) استجابات مفردات عينة الدراسة على مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي لمحور مهارة تنفيذ التدريس.

جدول (٥): وجهة نظر مفردات عينة الدراسة في التقييم الذاتي القبلي والبعدي حول تنفيذ التدريس

م	العبارة	القبلي				البعدي			
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أهيئ البيئة الدراسية المناسبة.	1.32	0.611	قليلة	6	2.78	0.417	كبيرة	3
2	أضع قواعد تضبط سلوك الطالبات ومشاركاتهن في الموقف الدراسي.	1.25	0.518	قليلة	7	2.82	0.390	كبيرة	2
3	أُثير حماس الطالبات وتفاعلهن الصفي من خلال مكافآت مادية ومعنوية.	1.92	0.766	متوسطة	2	2.39	0.737	كبيرة	6
4	أحرص على تقديم التغذية الراجعة الفورية للطالبات.	1.17	0.390	قليلة	8	2.96	0.189	كبيرة	1
5	أوظف طرق وأساليب التدريس التي تراعي أنماط التعلُّم المختلفة لدى الطالبات.	1.71	0.658	متوسطة	3	2.53	0.576	كبيرة	5
6	أُوزّع النقاش والعمل بشكل	1.64	0.621	قليلة	٤ م	2.64	0.488	كبيرة	4

م	العبارة	القبلي				البعدي			
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	متكافئ بين الطالبات.								
7	أُنفذ أنشطة تُنمّي مهارات التفكير العليا مثل: (الاستدلال، والتطبيق، والتركيب، والتحليل، والتفكير الناقد والإبداعي).	1.64	0.678	قليلة	٤ م	2.28	0.712	متوسطة	7
8	أُكلّف الطالبات بواجبات منزلية متفاوتة المستوى لمراعاة الفروق الفردية.	2.25	0.751	متوسطة	1	1.92	0.766	متوسطة	8
المتوسط العام		1.61	0.364	قليلة		2.54	0.306	كبيرة	

يتبين من جدول (٥) أنَّ درجة الموافقة على عبارات محور مهارة تنفيذ التدريس قليلة في التقييم الذاتي القبلي؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,٦١)، وفي المقابل كانت موافقة مفردات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور بدرجة كبيرة في التقييم الذاتي البعدي، مما يعني وجود فاعلية لبرنامج الممارسة التأملية على مهارات الأستاذات في محور تنفيذ التدريس، وبلغ المتوسط العام (٢,٥٤)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "أحرص على تقديم التغذية الراجعة الفورية للطالبات" بمتوسط (٢,٩٦) بعد أن كانت في المرتبة الأخيرة في التقييم الذاتي القبلي، كما نلحظ تتابع ارتفاع العبارات الأربع الآتية "أضع قواعد تضبط سلوك الطالبات ومشاركاتهن في الموقف الدراسي"، "أهيئ البيئة الدراسية المناسبة"، "أُوزّع النقاش والعمل بشكل متكافئ بين الطالبات"، "أُوظف إستراتيجيات التدريس التي تراعي أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات"، والتي كانت في المراتب الأخيرة ما بين المرتبة السابعة والرابعة في التقييم الذاتي القبلي، وهي استجابة ممتازة توضح مدى فاعلية البرنامج التدريبي في أداء الأستاذات التدريسي الذي دفعهن للتأمل في البيئة الصفية ومحاولة تهيئتها بما يتلاءم مع الدرس واحتياجات الطالبات، والانتباه لسلوك الطالبات ومشاركاتهن ومراعاة الفروق الفردية بينهن وتوظيف الأساليب المناسبة لكلِّ نمطٍ من أنماط الطالبات، وجاءت بالمرتبتين الأخيرة للتقييم البعدي العبارة "أنفذ أنشطة تُنمّي مهارات التفكير العليا مثل: (الاستدلال،

والتطبيق، والتركيب، والتحليل، والتفكير الناقد والإبداعي)" بمتوسط (٢,٢٨)، والعبارة "أكلف الطالبات بواجبات منزلية متفاوتة المستوى لمراعاة الفروق الفردية" بمتوسط (١,٩٢)، مما يعني أنَّ درجة الموافقة على هاتين العبارتين متوسطة، وقد يُعزى ذلك لكون التكاليف والواجبات وتقسيم الدرجات موحدة لجميع طالبات السنة الأولى المشتركة، مما أدَّى إلى عدم استطاعة الأستاذات التنويع فيها بدرجة كبيرة، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة أبو سليم (٢٠١٦) التي أظهرت أثرًا واضحًا في التحسين العام للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، ويكون أوضح ظهورًا له في تحسين أساليب التدريس والإعداد للتدريس، ويتفق أيضاً مع دراسة قحوص (٢٠١٧) التي أوضحت علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين، ودراسة الزغول (٢٠١٦) التي أوضحت مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين التقويم لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

يبين الجدول رقم (٦) استجابات مفردات عينة الدراسة على مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي لمحور مهارة تقويم العملية التدريسية.

جدول (٦): وجهة نظر مفردات عينة الدراسة في التقييم الذاتي القبلي والبعدي حول تقويم العملية التدريسية

م	العبارة	القبلي				البعدي			
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أُقارن بين المحاضرة التي أنفذها والمحاضرة السابقة التي قمت بتنفيذها.	1.50	0.693	قليلة	2	2.82	0.390	كبيرة	3
2	أُحاول الاستفادة من بطاقات تقييم الطالبات لأدائي للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف.	1.92	0.899	متوسطة	1	2.17	0.772	متوسطة	5
3	أسمح للآخرين: (زميلات، مشرفة، منسقة) بتقييم أدائي.	1.25	0.518	قليلة	5	2.89	0.315	كبيرة	1

م	العبارة	القبلي				البعدي			
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
4	أتجنب الحكم على أعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها.	1.32	0.548	قليلة	4	2.85	0.356	كبيرة	2
5	أستفيد من تحليل نتائج اختبارات الطالبات في تقويم أدائي.	1.35	0.621	قليلة	3	2.64	0.488	كبيرة	4
	المتوسط العام	1.47	0.472	قليلة		2.67	0.257	كبيرة	

يتبين من الجدول رقم (٦) أنَّ درجة الموافقة على عبارات محور تقويم العملية التدريسية قليلة في التقييم الذاتي القبلي؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,٤٧)، وفي المقابل كانت موافقة مفردات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور بدرجة كبيرة في التقييم الذاتي البعدي، مما يعني وجود فاعلية لبرنامج الممارسة التأملية على مهارات الأستاذات في محور تقويم العملية التدريسية، وبلغ المتوسط العام (٢,٦٧)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة " أسمح للآخرين (زميلات، مشرفة، منسقة) بتقييم أدائي" بمتوسط (٢,٨٩) بعد أن كانت في المرتبة الأخيرة في التقييم الذاتي القبلي، وقد يُعزى ذلك لزيادة وعي المدربات بأهمية التقييم المستمر بعد التحاقهن بالبرنامج التدريبي وبعد ممارساتهن للتأمل في أدائهن، مما فتح آفاقًا متعددة لديهن وازداد لديهن تقبل النقد واحترام الرأي الآخر، وجاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة " أحاول الاستفادة من بطاقات تقييم الطالبات لأدائي للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف" بمتوسط (٢,١٧)، مما يعني أنَّ درجة الموافقة متوسطة في التقييم البعدي، وقد يُعزى ذلك لضيق وقت المحاضرة، مما لا يسمح بتقييم الطالبات لأداء المدربات، وهذا يتفق مع دراسة الزايد (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في وعي المعلمات بالممارسات الصفية، ودراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٨) التي كشفت أثر الممارسة التأملية في تحسُّن أداء المعلمات التدريسي وتطوره، ويتفق أيضاً مع دراسة السيابية (٢٠١٨) التي أوضحت فاعلية وأهمية البرنامج التدريبي في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع: ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين التعامل مع لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

يبين الجدول رقم (٧) استجابات مفردات عينة الدراسة على مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي لمحور مهارة التعامل مع الطالبات.

جدول (٧): وجهة نظر مفردات عينة الدراسة في التقييم الذاتي القبلي والبعدي حول التعامل مع الطالبات

م	العبارة	القبلي				البعدي			
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أشجع الطالبات على احترام الرأي في القضايا المطروحة بالدرس.	1.07	0.262	قليلة	4	2.89	0.315	كبيرة	1 م
2	أحرص على تفهم حاجات الطالبات النفسية والتعامل معها بحكمة.	1.25	0.441	قليلة	2	2.71	0.460	كبيرة	4
3	أحرص على إكساب الطالبات اتجاهات وقيم ومشاعر متبادلة من الاحترام والتعاون.	1.17	0.475	قليلة	3	2.89	0.315	كبيرة	1م
4	أُعزِّز قدرة الطالبات على التقويم الذاتي.	1.28	0.534	قليلة	1	2.85	0.356	كبيرة	3
المتوسط العام		1.19	0.307	قليلة		2.83	0.290	كبيرة	

يتبين من جدول (٧) أنَّ درجة الموافقة على عبارات محور التعامل مع الطالبات قليلة في التقييم الذاتي القبلي؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,١٩). وفي المقابل موافقة مفردات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور بدرجة كبيرة في التقييم الذاتي البعدي، مما يعني وجود فاعلية لبرنامج الممارسة التأملية على مهارات الأستاذات في محور التعامل مع الطالبات، وبلغ المتوسط العام (٢,٨٣)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارتان "أشجع الطالبات على احترام الرأي في القضايا

المطروحة بالدرس"، و"أحرص على إكساب الطالبات اتجاهات وقيم ومشاعر متبادلة من الاحترام والتعاون" بمتوسط (٢,٨٩) بعد أن كانتا في المرتبة الأخيرة في التقييم الذاتي القبلي، وقد يُعزى ذلك لإدراك الأستاذات أهمية القيم والمشاعر والاتجاهات وضرورة احترام الرأي في كل موضوع، وذلك بعد التحاقهن بالبرنامج التدريبي وممارساتهن للتأمل في أدائهن، وهذا يتفق مع دراسة بيزوتو Pizzuto (٢٠١٨) التي أشارت إلى أنَّ أعضاء هيئة التدريس أصبحوا يستخدمون طرق التدريس التأملية في الاستجابة لاحتياجات الطلاب العاطفية، ويتفق أيضاً مع دراسة الفارسية (٢٠١٥) التي أوضحت فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لدى المعلمات.

ثم يوضح الجدول (٨) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقييم الذاتي القبلي والبعدي لمهارات مدربات قسم العلوم الأساسية الذاتي في التخطيط، وتنفيذ التدريس، وتقويم العملية التدريسية، والتعامل مع الطالبات؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية بين مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي، وتتضح النتائج في جدول (٨).

جدول (٨): نتائج اختبار ت (T) لبيان الفروق بين مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي للمحاور

المحور	المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
التخطيط	القبلي	1.41	0.363	27	- 11.07	0.00*
	البعدي	2.64	0.301			
تنفيذ التدريس	القبلي	1.61	0.364	27	- 7.68	0.00*
	البعدي	2.54	0.306			
تقويم العملية التدريسية	القبلي	1.47	0.472	27	- 9.50	0.00*
	البعدي	2.67	0.257			
التعامل مع الطالبات	القبلي	1.19	0.307	27	- 15.79	0.00*
	البعدي	2.83	0.290			

(*) دالة عند ٠,٠٥.

يتبين من الجدول رقم (٨) ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي في كلِّ المحاور (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، تقويم العملية التدريسية، التعامل مع الطالبات) لصالح التقييم البعدي، وهذا ما يوضح أن البرنامج التدريبي الذي قدم للمتدربات يعمل على رفع مستويات التفكير التأملي عند مستويي التأمل الناقد والتأمل الذاتي؛ حيث إن أنشطة البرنامج التدريبي تسعى للارتقاء بالمتدربات نحو مستويات التفكير العليا. وهذا ما تبين من نتائج إجابة السؤال الرئيس الأول الذي أظهر وجود فاعلية واضحة في تحسُّن الأداء للأستاذات لكلِّ المحاور الأربعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العياصرة (٢٠١٨)، والقرشي (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات التربية الإسلامية، في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- تطبيق البرنامج التدريبي بصورةٍ دورية للأستاذات في عمادة السنة الأولى المشتركة.
- تطبيق برامج الممارسة التأملية على مهارات الأستاذات في تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التدريسية وفي التعامل مع الطالبات.
- حثّ المدربات في عمادة السنة الأولى المشتركة على تطبيق الممارسة التأملية لتحسين مهاراتهن التدريسية.
- إضافة أدوات أخرى لقياس أثر البرنامج التدريبي على أداء المدربات الأكاديمي بعمادة السنة الأولى المشتركة مثل الكتابات التأملية.
- الاستفادة من البرنامج التدريبي الذي تم إعداده، وبناء برامج تدريبية مشابهة لتطوير الأداء التدريسي للأستاذات في عمادة السنة الأولى المشتركة من خلال الممارسة التأملية.
- إدراج مذكرة التأمل في المواقف التعليمية التعلمية ضمن برامج الإنماء المهني للأستاذات في أثناء الخدمة؛ للارتقاء بأدائهن التدريسي.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية القيام بالدراسات والبحوث المستقبلية الآتية:

- الصعوبات التي تواجه مدربات عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في تطبيق الممارسة التأملية وكيفية التغلب عليها.
- أثر الممارسة التأملية في زيادة تحصيل الطالبات بقسم العلوم الأساسية بعمادة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود.
- اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود نحو الممارسات التأملية ودورها في تعزيز دافعية طلابهم.

المراجع

المراجع العربية:

أبو سليم، إيمان محمد. (٢٠١٦). أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٥ (٢)، ٢٩٩- ٣٢٢.

أبو قحوص، خالد. (٢٠١٧). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، ٤١ (١)، ٣٩-٦٥.

ارينداز، ريتشارد وكليتشر، آن. (٢٠١٥). التدريس من أجل تعلُّم الطلاب: كن معلمًا متميزًا. الرياض: دار جامعة الملك سعود.

دانيلسون، شارلوتي. (٢٠٠١). مهنة التدريس: ممارستها وتعزيزها، (عبد العزيز العمر، مترجم)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

رواقة، غازي، ومحمود، يوسف، والشبيلي، عبد الله (٢٠٠٥). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، مجلة جامعة دمشق، ٢١ (٢)، ١٣١- ١٥٨.

الزايد، زينب بنت عبد الله. (٢٠١٨). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلُّم المهنية في تعلُّم معلمات المرحلة الثانوية. رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٦٢)، ٥٥- ٧٩.

الزغول، سخاء جمعة. (٢٠١٦). مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

السيابية، وداد بنت أحمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، ص ص ١٠٣-١٣٢.

عبد العال، سحر محمود. سليمان، يحي عطية. (٢٠١٦) برنامج قائم على استخدام المنظمات التخطيطية لتنمية التفكير التأملي لدى الطالب . معلم شعبة الدراسات الاجتماعية مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٧٧) ٢٢٧ - ٢٤٨.

عبيدات، لميا. (٢٠١٧). واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، ٣١ (١٢)، ٢٢٧٥- ٢٣٠٠.

العساف، صالح. (٢٠١٣). المدخل إلى العلوم السلوكية، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عمادة السنة الأولى المشتركة. (٢٠١٧). الخطة الإستراتيجية: خطة عمل. الرياض: جامعة الملك سعود.

عمادة تطوير المهارات. (٢٠٠٩). دليل الأستاذ الجامعي. جامعة الملك سعود. الرياض.

العياصرة، محمد عبد الكريم، والفارسي، عائشة ناصر، ومحمد، عبدالمجيد عبدالكريم. (٢٠١٨). أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٣٢ (١٢٨)، ١٣٥– ١٨١.

الفارسية، عائشة بنت ناصر. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

القرشي، غادة محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تطوير مهارات الإدارة الصفية لمعلمات رياض الأطفال بجدة. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد الأول، العدد (١٣٣)، ص ص ١– ٤٢.

هيندريكس، تشير. (٢٠١٤). تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي: منحى ممارسة تأملية. (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). الدمام: دار الكتاب.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Qahous, Khaled. (2017). The relationship of reflective thinking with the teaching performance of student teachers majoring in science and mathematics. International Journal of Educational Research, UAE University, 41 (1), 39-65.

Abu Salim, Iman Muhammad. (2016). The impact of the reflective practice of the university professor on improving his teaching performance. Specialized International Educational Journal, Dar Simat for Studies, and Research, 5 (2), 299-322.

Al-Assaf, Saleh. (2013). Introduction to behavioral sciences, Riyadh, Dar Al-Zahraa for publication and distribution.

Al-Ayasra, Muhammad Abdul-Karim, Al-Farsi, Aisha Nasser, and Muhammad, Abdul-Majid Abdul-Karim. (2018). The impact of reflective practice on developing the teaching performance of female Islamic education teachers in the Sultanate of Oman. Educational Journal, Kuwait University, Academic Publishing Council, 32 (128), 135-181.

Al-Laqani, Ahmed and Al-Jamal, Ali. (2003). Glossary of educational terms defined in curricula and teaching methods, Cairo: World of Books.

Al-Zaghoul, Juma's generosity. (2016). The level of teachers' reflective practices and their relationship to their professional competence in teaching. [Unpublished master's thesis], College of Graduate Studies, The Hashemite University.

Al-Zayed, Zainab bint Abdullah. (2018). The effect of reflective practice in professional learning communities on the learning of female secondary school

teachers. The message of education and psychology, King Saud University, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, (62), 55-79.
Arends, Richard and Kletcher, Ann. (2015). Teaching for Student Learning: Become an Outstanding Teacher. Riyadh: King Saud University House.
Danielson, Charlotte. (2001). The Teaching Profession: Its Practice and Promotion, (Abdulaziz Al-Omar, Translator), Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.
Deanship of Skills Development. (2009). University Professor Handbook. King Saud University. Riyadh.
Deanship of the Common First Year. (2017). Strategic plan: an action plan. Riyadh: King Saud University.
Hendricks, Cert. (2014). Improving Schools Through Action Research: A Reflective Practice Approach. (Translation: Dhahran National Schools). Dammam: Dar Al-Kitab.
Obeidat, Lamia. (2017). The reality of reflective practices and their impact on achievement motivation among basic stage teachers in Irbid Governorate. An-Najah University Journal for Research, Human Sciences, 31 (12), 2275-2300.
Osterman, Karen, and Kottkamp, Robert. (2002). Reflective practice for educators. (Mounir Al-Hourani, translator), Al-Ain: University Book House.
Rawaqa, Ghazi, Mahmoud, Youssef, and Al-Shubaily, Abdullah (2005). Evaluation of the teaching performance of newly graduated teachers from the Colleges of Education for male and female teachers in the Sultanate of Oman, Damascus University Journal, 21 (2), 131-158.

المراجع الأجنبية:

Asikhia, O. A. (2010). Students and teachers' perception of the causes of poor academic performance in Ogun State secondary schools [Nigeria]: Implications for counseling for national development. European Journal of Social Sciences, 13(2), 229-242.
Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Teaching and Teacher Education, (27) 1, 10-120. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007
Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. Smith & M. Hitt (Eds.) Great Minds in Management (9-35). Oxford: Oxford University Press.
Bolton, G. (2010). Reflective practice: writing and professional development (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications
Brink, T. L. (2017). Research Methods for Psychology. San Bernardino: Community College District.
Brookfield, S. (1995). Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Cappelletti, G. & Sajon, M. P. (2022). The reflective processes of principals as an engine of school change. Reflective Practice, 23(2), 246-257 https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2014310

Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. Issues in Educational Research, 25 (2), 260- 275.

Farrell, T. S. (2013). Reflective Teaching. TESOL International Association. Alexandria, VA.

Farrell. T. & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. Language Teaching Research, 19 (5) 594 –610. https://doi.org/10.1177%2F1362168814541722

Furtado, L. & Anderson D. (2012). The reflective teacher leader: An action research model. Journal of School Leadership, 22(3), 513- 568. https://doi.org/10.1177%2F105268461202200305

Gallego, M. (2014). Professional development of graduate teaching assistants in faculty-like positions: Fostering reflective practices through reflective teaching journals. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 14 (2), 96 –110. https://doi.org/10.14434/josotl.v14i2.4218

Giaimo-Ballard, D., & Hyatt, D. L. (2012). Reflection-in-action teaching strategies used by faculty to enhance teaching and learning. Networks: An Online Journal for Teacher Research, 14(2), 400-400.

Jarvis, P. (1992). Reflective practice and nursing. Nurse Education Today, 12 (3) 174-181. https://doi.org/10.1016/0260-6917(92)90059-W

Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments In C. M. Reigeluth (Ed), Instructional Theories and Models (2nd ed).

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. Teaching and teacher education, 22(8), 1020-1041. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022

Lakshmi, B. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A case study. Turkish Online Journal of Distance Education, 15 (4), 189- 204. https://doi.org/10.17718/tojde.21757

Levine, A. (2005). Educating school leaders. New York: Columbia University.

Loughran, J. (2005). Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling. London: Falmer Press.

Maksimović, J. & Osmanović, J. (2019). Perspective of cognitive thinking and reflective teaching practice. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 7 (2), 1- 10.

Moon, J. (2004). AH and book of Reflective and Experiential Learning Theory and practice. New York: Rout ledge Falmer.

Olani, A. (2009). Predicting First Year University Students' Academic Success. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7 (3), 1053- 1072.

Pacheco, A. Q. (2005). Reflective teaching and its impact on foreign language teaching. Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 5, 1-19.

Pizzuto, D. (2018). Contemplative Practices in Higher Education: Examining Faculty Perspectives. [Unpublished doctoral theses], Department of Education Leadership- Management and Policy, Seton Hall University.

Richards, J. C. (1991). Towards Reflective Teaching. The Teacher Trainer, 5(3).

Schon, D. A. (2017). The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action. London: Routledge.

York-Barr, J., Sommers, W., Ghere, G. & Montie, J. (2016). Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators. (3rd ed.). California: Corwin

Zwozdiak-Myers, P. (2012). The Teacher's Reflective Practice Handbook. Routledge.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal